CHAPITRE I

DIFFÉRENCE D'ENDOCULTURATION

L'enfant est placé dans une situation sociale spécifique dont il est un acteur essentiel, son environnement contribue au développement de sa personnalité. Or le petit maghrébin diffère sur plusieurs registres d'un enfant français parce que leur endoculturation n'est pas la même.

I. Endoculturation

L'endoculturation est l'acquisition d'un ensemble supposé des manières d'être, de penser, de sentir, apprises et partagées par une pluralité de personnes et propres à un ensemble social. « *On appelle enculturation (ou endoculturation) l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe* » [1] Tout individu est doté, en naissant, de potentialités diverses, et conditionné par le milieu culturel à intégrer des normes, des modèles, des attitudes propres à son milieu. Plusieurs autres définitions sont proposées : « *L'enculturation est une fonction intraculturelle. Le terme désigne tous les processus qui fondent et organisent la continuité d'accès à une culture pour tous ceux qui relèvent d'elle.* » [2] Elle présente deux fonctions sociales : premièrement, la conservation et la transmission de l'acquis physique, intellectuel, moral et esthétique, deuxièmement, l'intégration des individus à leur société. « *Que signifie donc le mot de « culture » quand on parle de la fonction de transmission culturelle de l'éducation ? essentiellement un patrimoine de connaissance et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière et définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive* » [3]. La culture présente donc, trois critères précis :

- elle se perpétue de génération en génération
- elle est héréditaire et apprise
- elle informe, donne une forme à l'individu, à l'histoire d'une société. « *La culture maghrébine comme toutes les cultures, est le résultat historique permettant à l'homme de donner sens à son existence et d'assurer sa reproduction. Réalité fondamentalement historique, elle a connu de nombreuses mutations au fur et à mesure des évolutions et des contraintes.* » [4] « *L'endoculturation se situe au cours des premières années de la vie ; elle consiste dans la transmission de la culture*

1- C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Choc de cultures concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 28
2- J. DEMORGON « Complexité des cultures et de l'interculturel » Anthropos 1996 p. 26
3- J. C. FORQUIN « École et culture Le point de vue des sociologues britanniques » De Boek 1996 p. 10
4 - S. BOUAMAMA & H. S. SAOUD « Familles maghrébine de France » 1996 P. 13

des adultes à la génération qui lui succède » [1] « *L'ensemble des opérations par lesquelles les sujets s'approprient cette culture de leur propre groupe est appelé « enculturation » : dynamique qui se présente ainsi comme une dimension de la socialisation...* » [2] Les éléments de la culture sont partagés par une pluralité de personnes. Une grande partie de l'acquisition culturelle est inconsciente, au — delà du symbolisme nous trouvons la langue et au — delà du cognitif nous avons le langage. La culture est un système cohérent et non pas des éléments juxtaposés. Des liens étroits rattachent les éléments entre eux. Si un élément se modifie, il y a une répercussion dans l'ensemble du système ; si on détache un élément, il y a une entrave à toute compréhension ; mais le concept de culture n'est pas un concept figé. Toute culture est un système évolutif, elle est un tout dynamique et toujours en mouvement. Elle se modifie continuellement, elle résout des conflits, elle doit intégrer des situations nouvelles qui l'amènent à s'affiner : par exemple les événements culturels transmis à un enfant s'enrichissent d'éléments nouveaux. « *Ne pas oublier que l'individu n'est jamais passif dans son appropriation de la culture. En fonction de multiples interprétation personnelle, dynamique, voire créatrice des modèles culturels, réalisant par lui — même la dualité complexe de toute identité : être à la fois semblable et différent.* » [3] On est sans cesse en train de « désapprendre » des modèles de réponses inefficaces et on en apprend d'autres. Le processus d'adjonction ou de transformation, c'est l'acculturation. La famille est essentielle dans l'acquisition des processus culturels car elle est le lieu même des modèles culturels. Donc, l'ensemble de ces coercitions et incitations à modeler un ensemble de « patterns » est ce qu'on appelle l'éducation ou endoculturation : Marie DURU-BELLAT et AGNÈS HENRIOT-VAN ZANTEN affirment que : « *La transmission des valeurs, c'est à dire d'idéaux collectifs de vision du monde propres à un ensemble social, est sans doute la fonction principale qu'assure la famille.* » [4]

Nous pouvons dire que l'homme est historicité. Par là, il convient d'entendre cette ouverture propre au sujet humain, à la dimension historique avec ses trois moments solidaires : passé, présent et avenir. « *L'homme est cet être, le seul, qui a un passé et un avenir qui se trouve ainsi défini par un présent qui n'est que le croisement de ces deux dimensions temporelles.* » [5] Philippe MÉIRIEU précise que « *paradoxalement, il nous faut revenir à un certain éloge de l'imperméabilité ; elle seule permet à chaque culture d'être elle — même, de se distinguer des autres et confère aux hommes qui la partagent le sentiment d'une appartenance, l'enraci-*

1 -M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration » PUF 1992 p. 251-
2-C. CAMILLERI & G. VINSONNEAU « Psychologie et culture : concepts et méthodes » A. Colin
3- C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 81
4-M. DURU-BELLAT et A. HENRIOT VAN-ZANTEN « Sociologie de l'école » A. Colin 1992 p. 60
5-M. ABDALLAH-PRETCEILLE & L. PORCHER « Éducation et communication interculturelle » PUF 1996 p. 46

nent dans une histoire ; sans elle l'individu dérive dans le temps et dans l'espace, incapable de se situer cherchant désespérément des frontières qu'il ne trouve, le plus souvent, que par la violence. » [1]

D'une génération d'humains à la suivante, il n'y a pas qu'un lien biologique d'hérédité mais un lien de tradition. La même idée est exprimée par Micheline REY- VON ALLMEN, « *les populations qui se déplacent comme celles qui sont issues de ces migrations sont porteuses de culturel (qu'occulte souvent le statut social). Elles portent un autre regard sur notre société et sur ses valeurs et apportent une contribution originale à sa transformation.* » [2] « *Dans les sociétés homogènes et traditionnelles, on peut considérer qu'histoire et mémoire se recouvrent partiellement sinon totalement... Tout se fait comme si la mémoire, plus que l'histoire était capable d'assurer à la fois la transmission d'un héritage mais aussi les facteurs d'évolution, comme si elle savait mieux traduire la pluralité et la complexité de la vie, comme si elle anticipait le mouvement même de l'histoire.* » [3]

On peut dire que l'individu est dû d'abord à l'existence du programme génétique qui le définit mais cette détermination n'est pas mécanique et renfermante, il y aura autant de manières propres d'être déterminé que nous aurons *traversé de milieux différents, il faut être conscient que l'individu dépend « de l'influence exercée sur ce caractère par les divers facteurs du « milieu », ce terme englobant aussi bien les facteurs matériels (chaleur, humidité, nourriture...) que relationnels (famille, école, société)* » [4] «... *les multiples événements qui l'ont façonné, qui ont réalisé son phénotype, font autant partie de son essence que les gènes inhibiteurs.* » [5]

L'éducation, terme plus commun ou endoculturation, c'est la transmission par des mots de tout l'héritage culturel de ceux qui nous ont précédés, d'où l'idée d'Auguste COMTE pour qui : « *L'humanité est faite de plus de morts que de vivants* ». Pour une société donnée, l'étranger, le sauvage, le primitif, le marginal, le « cochon » (tu manges comme un cochon), c'est celui qui ne suit pas les normes qu'elle s'est fixées ou qui tarde à les intégrer. En ce sens, l'endoculturation s'oppose à l'acculturation, qui est « *l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans les types de cultures originaux de l'un ou des deux groupes.* » [6] Un ensemble de prescriptions, (alimentaires, sexuelles, relationnelles, professionnelles), de rituels (comportements), d'interdits et de tabous cernent ainsi l'individu,

---

1 -P. MERIEU « L'école mode d'emploi » ESF 1995 P. 102
2-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan 1993 p. 15
3-M. ABDALLAH- PRETCEILLE & L. PORCHER « Éducation et communication interculturelle » PUF 1996 p. 96-97
4-A. JACQUARD « Éloge de la différence « Points 1981 p. 21
5-Idem 22-23
6-C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE « Chocs de cultures Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel » L'Harmattan 1994 p. 29

l'imprégnant dès sa naissance, provoquant de manière irrévocable des modalités d'être qui vont de l'affectivité aux possibilités vocales.

Après avoir « posé » les différentes acceptions de « l'endoculturation », concept à définir, qui possède à la fois des dimensions sociale et individuelle qui vont être précisées.

La dimension sociale présente deux composantes qui sont :

- le cadre institutionnel avec comme indicateurs : les habitudes
les acquis
les symboles
- les valeurs qui ont comme indicateurs : les normes sociales
les rôles sociaux
les sanctions sociales

La dimension individuelle possède, elle aussi, deux composantes pour la définir :

- la pensée dont les indicateurs sont : les traces d'une société
les influences de la famille
les modèles culturelles
- le comportement avec les indicateurs suivants : la langue
les mœurs et coutumes
les pratiques religieuses

« L'héritage culturel comporte plusieurs facettes... BOURDIEU et PASSERON donnent une place importante à une dimension « qualitative » (moins définie en termes de plus ou de moins) de l'héritage culturel. A leurs yeux, une source d'inégalité devant ce qu'exige l'école provient de ces visions du monde différentes que les enfants héritent de leur milieu familial... Cette diversité d'héritage culturel ou plus largement d'habitus, l'école l'ignore et se montre indifférente aux différences. » [1]

Bien plus que les frontières géographiques qui peuvent séparer les nations, les frontières culturelles dissocient l'humanité en entités collectives, que les regroupements politiques n'arrivent que difficilement à fusionner, par exemple les Bosniaques et les Serbes en Yougoslavie. Nous retrouvons cette idée majeure

1- M. DURU-BELLAT & A. HENRIOT-VAN ZANTEN « Sociologie de l'école » A. Colin 1992 p. 68

dans l'ouvrage de M. REY-VON ALLMEN : « *Au niveau européen, face aux bouleversements intervenus ces dernières années, aux espoirs mis dans la construction européenne en même temps qu'aux inquiétudes soulevées par les conflits ethniques, culturels et religieux, la xénophobie et les diverses formes de discriminations qui sourdent ou se manifestent avec violence en maints endroits...* » [1]
Cette spécificité culturelle semble être un véritable besoin phantasmique collectif : tout se passe comme si l'homme collectif perdait son être et le sentiment de son identité, s'il ne s'opposait pas à un autre collectif (souvent son plus proche voisin frontalier) : la revendication collective d'identité (« nationale ou sociale ») s'appuie sur une mythologie avantageuse qui, véhiculée par plusieurs générations, a souvent force de loi.

« Les Cahiers du Centenaire de l'ALGÉRIE » mettent en évidence d'une manière beaucoup plus large cette différence : « *Une différence de foi religieuse est toujours grave, on s'est massacré entre catholiques et protestants, mais ce qui entre la Chrétienté et l'Islam ce n'est pas tant une divergence de dogme, de catéchisme. C'est quelque chose de bien plus profond...* » [2] Effectivement, dans la genèse, Abraham, le patriarche, est le père des trois religions monothéistes. Les Chrétiens descendent des Juifs, c'est à dire d'Abraham qui, raconte la Bible, a eu un fils, Ismaël avec sa servante Arabe, Hagar qui venait d'Aden ; sa femme Sarah ne pouvait enfanter, puis elle eut enfin un fils, Isaac. Les Juifs ont pour ancêtre : Isaac et les Arabes : Ismaël. Dieu avait promis le pays de Canaan à Abraham, c'est à dire Israël et la Palestine ; le conflit d'héritage entre leurs descendants n'a pas encore cessé. Nous retrouvons, dans les Saintes Écritures, les mêmes personnages sous des noms différents, suivant la religion considérée : Marie devient Mériem, Dieu est Allah, Jésus-Christ, Sidna-Aïssa. De même, les villes saintes, le sont pour les trois religions, par exemple en ISRAËL, plus particulièrement à Jérusalem, il existe dans un espace géographique très restreint :
- le Cotel ou Mur de l'Ouest, plus connu sous le nom de Mur des Lamentations (Doc. 5) : religion israélite.
- la Mosquée d'Omar (Doc. 6) : religion islamique.
- l'Église du Saint — Sépulcre (Doc. 7) : religion chrétienne
Certains lieux de culte peuvent même être communs à plusieurs religions comme à Hébron où on se dispute toujours le Tombeau des Patriarches dans la Mosquée d'Ibrahim (Doc. 8) qui abrite à la fois le Mimbar (Doc. 9) (pour les Islamistes) et le Mausolée d'Abraham (Doc. 10) (pour les Israélites), ce qui provoque des frictions

---

1- M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan 1993 p. 18
2-M. E. F. GAUTHIER « Cahiers du Centenaire de l'ALGÉRIE » III Publications du Comité National Métropolitain du Centenaire de l'ALGÉRIE 1930 p. 34

entre les deux religions, comme le 25 février 1994 où, dans ce lieu, Baroh VON-STEIN a tué 29 Musulmans qui priaient. M. E. F. GAUTHIER poursuit son propos sur la mésentente entre ces deux peuples «... *une opposition notoire dans l'organisation de la famille, de la justice, de l'état. Deux sociétés entre en contact immédiat après des millénaires d'évolution indépendante : l'Orient et l'Occident.* » [1]. Les conceptions orientalistes sont donc logiquement tout à fait différentes de celles-ci l'Occident, malgré une évolution des mœurs vers une certaine modernité.

Il reste que la « culture », entendue dans le sens d'anthropologie sociale ou plus brièvement d ' « endoculturation », ne correspond en rien à la « culture » telle que l'entend la classe dominante dans un pays donné. Bien plus qu'en terme de « savoir culturel », (le plus souvent lot d'une minorité), elle s'entend comme un ensemble d'attitudes, de comportements, souvent conscientisés, assumés par une collectivité qui se sert de cet ensemble comme une sorte de carte d'identité.
Le glissement d'une culture à l'autre tel que le vivent les enfants de migrants, est souvent perturbateur pour la personnalité, encore qu'il ne faille pas expliquer par des phénomènes de culture ce qui peut être dû aux difficultés économiques des familles immigrées. A cet égard M. DURU-BELLAT écrit : « *De manière générale, il semble qu'à ce niveau de l scolarité, le milieu culturel de l'enfant compte plus que les conditions matérielles, bien qu'en moyenne, ces deux facteurs soient corrélés.* » [2] Dans les famille maghrébines, il arrive parfois que les valeurs sont en rupture avec celles que véhicule « le pays d'accueil », mais nous devons vivre ces différences d'une façon positive et ne pas établir une échelle des valeurs qui déprécie « l'autre » comme le dit Albert JACQUARD dans le chapitre intitulé « L'amour des différences », c'est tout une éthique : « *Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente... Cette évidence, tous nos réflexes la nient. Notre besoin superficiel de confort intellectuel nous pousse à tout ramener à des types et à juger selon la conformité aux types; mais la richesse est dans la différence.* » [3]

A) La famille

Elle a une grande importance dans toute société puisque « *la transmission des valeurs, c'est à dire des idéaux collectifs, d'une "vision du monde" propres à un ensemble social, est sans doute la fonction principale qu'assure la famille. Elle contribue ainsi à l'intégration des nouvelles générations à la société globale et à leurs groupes sociaux d'appartenance [...] l'influence de la famille demeure impor-*

1-M. E. F. GAUTHIER « Cahiers du Centenaire de l'ALGÉRIE » Publications du Comité National Métropolitain du Centenaire de l'ALGÉRIE 1930 p. 34
2-M. DURU-BELLAT et A. HENRIOT VAN-ZANTEN « Sociologie de l'école » A. Colin 1992 p. 160
3 -A. JACQUARD « Éloge de la différence » Points 1981 p. 206

tante, à des degrés divers, dans d'autres domaines : formation de la personnalité sociale et de l'identité sexuelle, construction des loyautés religieuses, politiques ou nationales, préparation à une certaine position sociale. » [1]

1) Aspect général

La famille maghrébine n'est pas de type « nucléaire » telle que l'a définie Alvin TOFFLER : « *Les sociétés industrielles possèdent un modèle familial standard : la « famille nucléaire » dans laquelle parents et enfants vivent ensemble sans supporter la charge des grands-parents ou des tantes ou autres. Ce type est loin d'être le seul à exister dans les sociétés industrielles mais le modèle idéal, c'est lui qui prévaut.* » [2]

La famille maghrébine regroupe plusieurs familles dites « conjugales » sous un même toit : elle comprend leurs enfants célibataires, leurs fils mariés, avec leurs femmes et leurs enfants. « *Plutôt que d'une famille, nous avons affaire à une communauté familiale où les dimensions de vie domestique et économique sont appréhendés de manière commune. Tous les ascendants, descendants, collatéraux vivent sous le même toit.* » [3]. Donc, à l'opposé des famille françaises, elle se distingue par un nombre important d'adultes se surajoutant à la famille initiale à titre définitif ou, parfois, provisoire pour les vacances ou parfois pour cause de maladie. (Doc. 11).

Dès le début de leur mariage, les jeunes femmes maghrébines, habituellement, vont vivre chez leur belle-mère, « *les fils, en se mariant, leur confèrent un statut valorisé et une place encore plus privilégiée au sein de la famille. Elles acquièrent un pouvoir de décision accru.* » [4] ; de plus, la famille peut s'enrichir d'une multitude de « hamtis » (tantes), personnes proches de l'enfant qui n'ont aucun lien familial avec lui mais lui manifestent un certain intérêt, par exemple, les voisines ou l'institutrice, quand elle est « pied-noir ». Il n'y a pas de pénurie d'adultes, donc pas de problème de garde pour le jeune maghrébin.

On le voit très rarement dans des pouponnières ou des garderies, la solidarité n'est pas un vain mot dans ces familles ; les travaux saisonniers, ramassage des aulx, des fruits, les vendanges, de mandent de la main d'œuvre : les jeunes-femmes vont travailler et les voisines plus âgées font « les nounous », sans aucune réti-

---

1- M. DURU & A. HENRIOT-VAN ZANTEN « Sociologie de l'école » A. Colin 1992 p. 160
2- A. TOFFLER « S'adapter ou périr » Denoël 1996 p. 112
3- S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 16
4- Idem p. 26

cence. En France, nous n'avons pas la même conception de l'entraide, les difficultés de la vie quotidienne ne facilitent pas de tels échanges amicaux, le modèle culturel français favorise une conception de la famille-isoloir, lieu d'intimité ; plus l'espace familial sera restreint (HLM), plus chacun s'enfermera chez soi. Cela nous différencie énormément de la convivialité que manifeste de façon spécifique la famille maghrébine.

2) Les composantes de la famille maghrébine

Les personnes âgées, ne sont jamais placées dans des « maisons de retraite » et interviennent ponctuellement dans la vie de la famille par leurs conseils. « *Chaque musulman doit obéir à des lois pacifiques (entraide, hospitalisation, fidélité aux engagements pris et à la parole donnée envers les membres de la communauté, recherche de modération sans cesse réaffirmée dans ses désirs, et surtout respect des parents). Le prophète a ainsi dit : "Le paradis sous le talon de votre mère"* » [1]. La grand-mère tient une place très importante auprès du jeune enfant ; c'est elle qui assure la plus grande partie de son éducation (Doc. 12), son expérience est très appréciée de tous ; on vient la consulter en cas de difficultés. Zerdalia K. S. DAHOUN, pédo-psychiatre, parle de son enfance : « *C'était un temps heureux où les grands-mères pouvaient tenir les petites filles par l'épaule pour perpétuer la file des générations ; un temps où l'on attendait de la grand-mère pleine de sagesse qu'elle soit un modèle pour ses petits enfants, un modèle conforme à la tradition ancestrale.* » [2]

Le père : « *A la tête de la maison se trouve le père de famille qui détient un pouvoir d'autorité incontesté. Il est représentant de toute la famille à l'extérieur, en particulier dans les décisions engageant l'ensemble du groupe. L'autorité du patriarche est renforcée par sa fonction de gestionnaire du patrimoine, du budget familial. C'est à ; lui qu'incombe l'organisation de la répartition des tâches entre les différents membres de la « Maison ». Il est craint et on lui obéit.* » [3] Dans la civilisation maghrébine, il y a une certaine supériorité des hommes par rapport aux femmes et le Coran est très explicite à ce sujet : « *Les hommes sont supérieurs aux femmes à cause desquelles Dieu a élevé ceux-là au-dessus de celles-ci.* » [4]. La traduction de « papa » est « bouilla », mais l'enfant très respectueusement s'adressant à lui, l'appellera « sidi ». Son influence auprès des jeunes de la famille est plus importante que celle de la mère, qui est très surveillée par ses fils, pendant l'absence du

1-P. TAPERNOUX « Les enseignants face aux racismes » Anthropos 1997 P. 86
2- Z. K. S. DAHOUN « Les couleurs du silence le mutisme des enfants de migrants » Calmann-Lévy 1995 p. 12
3- S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 21
4- Coran traduit de l'Arabe par KASIMIRSKI Garnier-Flammarion 1970 Sourate IV n° 4 p. 92

père : tous ses faits et gestes sont rapportés dans le moindre détail.

Pendant les principaux repas, le père mange le premier, souvent en compagnie de ses enfants mâle ; sa femme ne s'assoit pas avec eux, elle les sert et attendra qu'ils aient terminé pour manger avec les éléments féminins de la famille. Au cours du repas, le père échange des propos très anodins avec ses fils, sans aborder les conversations ayant un rapport quel qu'il soit avec les femmes en général ou leurs épouses en particulier ; c'est un sujet tabou entre hommes. Le père peut se renseigner sur la santé de sa belle-fille par une formule sibylline, en disant : « comment va ta maison ? » Par respect, un fils ne fumera jamais devant son père.

* ***La femme***, selon le Coran, a une importance tout à minorée dans la famille maghrébine. Dans le cas d'un héritage : « *les femmes auront un quart de la succession des maris morts sans enfants [...] et un huitième seulement s'ils en ont laissé...* » [1] Les relations entre l'homme et la femme sont dictées par des règles tacites complexes. Les époux ne s'appellent jamais par leur prénom, jugeant cette façon de faire trop intime et indécente, ils ont recours à l'expression « fille d'un tel » ou « fils d'un tel ». Dans la société maghrébine, les femmes sont quasiment absentes de l'espace public et assez souvent confinées à l'espace domestique. Il ne faut pas occulter qu'il existe un réel cloisonnement dans l'espace social, dans la vie sociale ; la séparation des sexes est à la base de la structure traditionnelle au Maghreb. « *Le monde des hommes et celui des femmes sont comme le soleil et la lune, ils se voient tous les jours, mais ne se rencontrent pas.* » [2] La valeur vénale du mariage est à noter : la femme est « achetée », même de nos jours, d'une façon plus ou moins déguisé ; c'est la dot que doit apporter le mari. Le Coran en donne l'autorisation en ces termes : « *Il vous est permis du reste de vous procurer avec de l'argent, des épouses.* » [3]. En 1979, lorsque je suis retournée pour la première fois en Algérie, j'ai appris qu'à cette époque certaines familles n'autorisaient les parents du prétendant à connaître leur future belle-fille qu'en versant la somme symbolique de 200 dinars, environ 240 F. Cet acompte représente un gage sérieux. La future épouse est soumise à l'examen le plus sévère de sa vie. Chaque élément de sa personne a son prix et rien ne peut échapper à la vigilance de ses futurs beaux-parents : virginité, beauté, niveau d'instruction, milieu social, aptitude à tenir une maison. Il suffit parfois d'un simple défaut physique pour que la cote baisse. Cet examen terminé, on fixe le montant de la dot de la future mariée : « le sadak » qui varie de 3000 à 4000 dinars (3600 à 3800) suivant le niveau de vie des familles concernées, une partie est versée en argent liquide, l'autre sous forme de vête-

---

1- Coran traduit de l'Arabe par KASIMIRSKI Garnier-Flammarion 1970 Sourate IV n° 4 p.89
2- S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 24-25
3- Coran traduit de l'Arabe par KASIMIRSKI Garnier -) Flammarion 1979 Sourate n° 28 p. 9

ments et de bijoux. Vient ensuite « le tabak » constitué de cadeaux de toutes sortes : il comprend entre autres une bague (environ 1 400 F), une gourmette ou des bracelets (3600 F), un haïk (800 F) (Doc. 13), c'est un drap soyeux dans lesquels les femmes se recouvrent pour sortir, en croisant l'étoffe sur le visage et en ne laissant dépasser qu'un œil ou une djellabah, si elles sont plus modernes, deux paires de chaussures (460 F), une montre (500 F), un sac à main (600 F), des robes (2 000 F), 4 pièces de tissus (1 300 F), deux douzaines de savon de luxe, du henné, deux litres de parfum, des produits de beauté, des bougies, des dragées, une pièce montée, deux blocs de sucre qui servent d'ornements, un matelas pour deux personnes et des petits cadeaux pour les différents membres de la famille. Outre ceci, le fiancé doit payer les frais de la fête, aussi bien celle qui se déroule chez les parents de la fille que celle qui a lieu chez les siens. Les invités dans un mariage sont très nombreux, entre 2 ou 300, il n'y a pas de traiteur, les proches des mariés, une vingtaine de femmes, assurent le repas qui se fait à l'endroit même où se déroulent les festivités, les hommes de la famille s'occupent du service ; aucune boisson alcoolisée n'est servie, des sodas et des jus de fruits les remplacent. Le mariage se déroule sur trois jours : le Vendredi est réservé aux préparatifs, le Samedi, c'est le jour du mariage qui se termine au petit matin, quand on est sûr que le mariage est consommé. Le Dimanche à midi, les intimes qui ont prêté leur concours pour les préparatifs sont invités à déjeuner et ensuite ils aident à nettoyer la salle.

Aujourd'hui, les désirs des parents de la mariée sont parfois plus importants encore ; ils exigent pour leur fille, non seulement du mobilier : une chambre à coucher, une salle à manger mais également de l'électro-ménager et, bien sûr, une voiture ! Le futur marié a besoin de beaucoup travailler pour être « mariable », le mariage peut lui revenir à 90 000,00 F En cas de litige entre les deux époux, la femme repart chez sa mère et le mari reprend tous ses cadeaux. Ce sont des lois que nous considérons comme archaïques, mais elle régissent encore, de nos jours, de nombreuses familles maghrébines de France. La polygamie dans les pays du Maghreb est moins importante qu'en Afrique Noire ; environ 1 % des hommes d'Algérie, Tunisie, Maroc ont plusieurs épouses[1]. Dans ce cas, la femme peut vivre avec les autres épouses de son mari et l'épouse la plus âgée commande et gère « la maison » avec son mari. Parfois, l'émigré subvient aux besoins d'une femme et d'enfants laissés en Afrique du Nord et se remarie en France. C'est ce qui explique, très souvent, le niveau de vie assez bas des familles maghrébines.

1- M. TRIBALAT « De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France » La Découverte INED 1996

« *Il existe une véritable hantise de la stérilité.* » [1] En outre, la femme peut être répudiée, si elle n'a pas d'enfants. Cela se passe même dans les grandes familles, par exemple le Shah d'Iran avait répudié sa femme Soraya parce qu'elle n'avait pas d'espoir de maternité. Mais, par contre, « *La femme est socialisée, vénérée en tant que mère féconde. Elle est respectée parce qu'elle permet de pérenniser le sang de la lignée familiale par une descendance la plus nombreuse possible. La mère de famille est donc en charge d'une fonction primordiale pour le groupe : la reproduction.* » [2] Les familles maghrébines ont donc beaucoup plus d'enfants que les familles françaises et le planning familial n'est pas un lieu qu'elles fréquentent beaucoup.

* **Les enfants** : ce qui a toujours surpris les européens, c'est la grande tendresse que leur manifestent les maghrébins : « *Comme nos indigènes savent chérir leurs petits ! Il faut voir leurs sourires, pour eux, pour eux, la façon dont ils posent une main sur leurs têtes rasées avec la fierté que procure au père cette bénédiction de Dieu : une jeune vie créée par lui, née de lui. Les enfants d'Algérie, du Maroc, de* [3] Ils sont, comme il est dit précédemment, l'objet de multiples attentions de la part d'une famille, dont les membres sont toujours à effectifs importants. De ce fait, l'enfant maghrébin n'est jamais gardé dans une pouponnière, il y a toujours près de lui, « une personne ressource ». Il tient une place très importante dans la famille, il fait ce qu'il veut, c'est un petit dictateur. Cependant, « *Tout le processus éducatif et de socialisation vise à la négation de l'individualité et de l'individualisme. L'individu existe par rapport au groupe auquel il appartient. Les enfants quel que soit leur sexe, sont préparés très tôt à ces attentes sociales et familiales. Toute l'éducation est centrée sur appartenance à l'entité collective.* » [4]

Les enfants de sexe masculin sont toujours la bénédiction d'un couple, ils prédominent sur les filles et même sur leur propres mères : " *Dieu vous commande dans le partage de vos biens entre vos enfants, de donner aux fils la portion de deux filles.* "[5]. Après ces paroles du Coran, il semblerait que la modernité actuelle oblige les familles maghrébine à revoir cette échelle des valeurs concernant la place qu'ils réservent à leurs enfants au sein de la famille. En fait, non ; un livre de janvier 1996, donc très récent, raconte que " *Dès la naissance, il existe une différenciation sur le plan rituel selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. En effet, la naissance d'un garçon est l'occasion de grandes festivités... La naissance d'un fils vient renforcer le lignage agnatique et augmente les conditions de subsistance du groupe familial.*

1 - S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 28
2-Idem p 22-23
3- P. DELONCLE « cahiers du Centenaire de l'Algérie « Publications du Comité National Métropolitain du centenaire de l'Algérie » 1 930 N° X p. 36
4-S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 27
5- Coran traduit de l'Arabe par KASIMIRSKI Garnier-flammarion 1970 Sourate IV n ° 12 p. 89

Les filles sont accueillies, elles, avec beaucoup plus de modération, voire inquiétude. Certaines femmes risquaient d'être répudiées si elles n'engendraient que des filles. "[4] Cette vieille coutume n'est pratiquement plus mise en pratique mais elle a laissé des séquelles : laxisme dans l'éducation des garçons ; en revanche, rigidité excessive à l'égard des filles. Charles GARDOU et Jean PIERREUSE, ont établi que la différence des sexes était une réalité dans les familles maghrébines : « *La différence entre fille et garçon c'est que le garçon malgré qu'il soit plus grand ou plus petit donne des lois à sa sœur. Le garçon a le droit de sortir quand il veut, rentrer quand il le désire. Par contre, la fille doit rester à la maison, s'occuper du ménage, du manger, des frères, des sœurs, si on en a. Les responsabilités entre le frère et la sœur, c'est qu'on ne doit pas lui répondre. Quand il nous demande quelque chose, on va lui chercher. Les garçons ne font pas le ménage, au contraire, ils le compliquent.* ».[5]

Les enfants entrent très jeunes à l'Ecole Maternelle ; les parents considèrent cet événement comme très important : le premier jour de classe, les petites filles et les petits garçons ressemblent à de vrais mannequins, c'est une compétition de toilettes. L'Ecole a manifestement gardé chez eux l'éclat qu'elle avait pour les français au début du siècle. « *Pour les enfants étrangers elle joue un rôle capital, les familles étrangères d'ailleurs en ont pris conscience puisque pour les enfants nés en France, la fréquentation de l'école maternelle est identique à celle des Français voire supérieure pour les Maghrébins* » [1]. Le petit Maghrébin vit dans une société très attachée à ses coutumes.

B) Les coutumes

La convivialité n'est pas un vain mot chez les Maghrébins, on se reçoit beaucoup. Les fêtes, les baptêmes, les mariages sont le prétexte d'agapes pantagruéliques, même dans les familles très modestes. Toutes les voisines participent activement à la préparation des festivités, le couscous à l'agneau fait toujours partie du menu, les plats sont nombreux. Toutes les connaissances y sont conviées, avec leurs enfants et tout le monde, au cours de ces manifestations, traduit sa joie en se passant du henné sur les paumes de mains et en poussant des " you-you " tonitruants. Les femmes portent de très jolies robes longues brodées de paillettes et de fils d'or et elles en changent plusieurs fois au cours de la fête.
Les lieux de rencontre : les hommes et les femmes occupent une place différente dans la famille et surtout dans la société ; leurs loisirs sont de même différents.

1- S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 30
2- C. GARDOU et J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto. » UNAPEC 1988 p. 87
3- S. BOULOT & D. BOYZON-FRADET « Les immigrés et l'Ecole : une course d'obstacles » L'Harmattan-CIEMI 1988 p. 23

1) les hommes

Ils se rencontrent toujours en dehors de leur demeure, rarement chez eux, ils cachent jalousement leur vie privée à leurs amis ou à leurs connaissances. Le Nord-Africain fréquente souvent les cafés où il boit du sirop ou de la limonade, mais pratiquement jamais d'alcool. Ce sont les lieux où les conversations vont bon train, là, « ils font et défont le monde », ou joue aux cartes, c'est un endroit de « farniente ». Dans les grandes villes, en fin d'après-midi, ils vont dans « les bains-maures » (hammem), qui sont exclusivement réservés aux hommes à partir de 18 heures et là, ils se baignent longuement dans une salle commune, ils discutent abondamment, et, pour terminer se font masser. Ensuite, ils rentrent chez eux et se font servir par leur femme et leurs enfants, très conscients de leurs prérogatives.

2) Les femmes

Elles ne sortent qu'avec l'autorisation de leur mari. Elles s'invitent mutuellement pour boire le café ou le thé à la menthe chez l'une d'elles et autour d'un plateau garni de gâteaux à la semoule,farcis de dattes et trempés dans du miel comme « les mokrout » ou des « zlabia », gâteaux faits de petits tubes de miel qui s'enroulent pour former une spirale, elles échangent les derniers potins. Par ce moyen les nouvelles vont très vite, elles sont au courant de tout. D'ailleurs le Français ironise à ce sujet, en disant c'est « le téléphone arabe » ou « le téléphone boumentel » (le boumentel est une semelle de « nu-pied » en peau de chameau). Elles sont toujours accompagnées de leurs enfants quand ils ne sont pas à l'école ; pour leurs maris, c'est un gage de bonne conduite et de sérieux parce qu'ils se renseignent souvent auprès d'eux sur les faits et gestes de leurs femmes. Elles se rencontrent aussi, comme leurs conjoints, au « bain-maure », aux horaires qui leur sont réservés, c'est à dire l'après-midi ; elles peuvent y rester facilement deux ou trois heures, dans une salle commune également, ce qui leur permet de discuter tout en procédant à la toilette de leurs enfants. Les garçons, après l'âge de la petite enfance, vont au bain avec leur père.

*** La musique et la danse** : les jours s'écoulent entre la musique et la danse qui tiennent une place importante dans la vie des musulmans. Les maghrébines sont très gaies et font fi de leurs soucis lors des fêtes. Le musulman est très fataliste,

« tout est écrit » : « mektoub ». En général, la femme maghrébine travaille très peu à l'extérieur, sauf pour les travaux saisonniers. Elle s'occupe exclusivement de ses enfants et sa vie lui laisse beaucoup de loisirs; c'est une grande supériorité par rapcar elle est beaucoup plus disponible pour ses enfants que nous, qui sommes "stressées " par les tâches quotidiennes, les horaires et l'harmonisation entre vie de travail et vie familiale. C'est ce que regrettent les enseignants car, en France « *ils ont dans l'ensemble, une image négative du rôle éducatif des parents d'aujourd'hui... Trop de problèmes naissent dans les familles des enfants, démission des parents, etc. et l'enseignant se sent devoir accomplir une tâche de plus en plus lourde. En effet, il ne faut pas seulement enseigner, mais éduquer, compenser les manques des parents et cela rend la tâche ardue et parfois insurmontable. Nous sommes dans une ère où nous négligeons souvent nos responsabilités et les parents agissent de même avec leurs enfants. Ils se déchargent de la responsabilité de les éduquer sur les enseignants qui sont plutôt là pour leur enseigner quelque chose. Ils nous fournissent un matériau brut pour s'en débarrasser et exigent un produit fini parfait, avec comme exigence suprême de ne pas avoir à s'en mêler.* » [1]

La musique est un des plaisirs que les Maghrébins placent au-dessus de tout. La plupart des femmes, en général, savent se servir du « tam-tam » et de la « derboka » (sorte de cruche en terre sur laquelle est tendue une peau de chèvre). Qui dit musique, dit aussi danse : la danse chez eux est un message de tout le corps. Les femmes dansent entre elles et entraînent leurs enfants (doc. 14)

Au cours des fêtes, les femmes et les hommes sont séparés dans des salles différentes ou alors, si c'est impossible et que les festivités se déroulent dans une seule grande salle, les tables sont disposées de façon à ce qu'il y ait une séparation effective. Les enfants s'ébattent dans le « no-man's land ». L'enfant maghrébin est sollicité très jeune par la danse : de ce fait, il est très souple et, dès son entrée en maternelle, c'est un excellent élève en psychomotricité, « il habite très bien son corps » et il vit la musique avec beaucoup d'intensité; c'est un moyen d'expression important pour lui : il a un sens très développé du rythme et est souvent un modèle dans la gestuelle pour les français.

* **La cuisine, les interdits et les tabous** : la femme maghrébine passe énormément de temps à faire la cuisine, surtout pendant la période de « ramadam » (jeune de 28 jours, dont la date change chaque année puisqu'elle dépend des mois

1 -P. DURNING & J. P. POURTOIS « Education et famille » De Bock Université 1994 P. 191

lunaires). Une fois par an, le musulman jeûne pendant la journée, c'est le " ramadam " pendant une période qui s'écoule d'une lune à l'autre. Les jeunes ne le pratiquent que lorsqu'ils sont pubères. A ce moment là, c'est la fête à partir du coucher du soleil, il y a un premier repas, très copieux, puis on s'invite, on écoute de la musique, on danse évidemment, et, enfin, entre trois et quatre heures du matin, avant le lever du soleil, on festoie à nouveau, ce qui explique que, pendant ce laps de temps, les petits immigrés, qui participent à ces deux repas, au cours de la nuit, soient très « sommeilleux » en classe. L'immigrée n'est pas du tout une utilisatrice de « surgelés » et des conserves. La cuisine maghrébine est délicieuse, souvent assez « relevée ». La semoule entre dans les différentes préparations salées (couscous) ou sucrées (mokrout); Les viandes sont très cuites, jamais saignantes et viennent agrémenter, avec des pruneaux ou des amandes, les plats " aigres-doux ". Le porc est prohibé par la religion, ainsi que les viandes dont les animaux n'ont pas été tués et saignés par un musulman avec un couteau à trois rivets et surtout en direction de la Mecque (vers l'Est)., « *Les animaux morts, le sang, la chair du porc, tout ce qui a été tué sous l'invocation d'un autre nom que celui de Dieu, les animaux suffoqués, assommés, tués par quelque chose ou d'un coup de corne, ceux qui ont été entamés par une bête féroce... Tout cela vous est défendu.* » [1]. La dinde est autorisée, le dindon interdit parce qu'il possède sous le poitrail une excroissance de chair recouverte de poils, le Musulman est dubitatif, est-il un oiseau ou un animal à fourrure? c'est « haram », c'est donc péché. Pour ma part, lors de l'inscription des enfants, j'avais un entretien avec les parents de l'enfant maghrébin qui me précisaient toujours qu'il ne mangeait absolument pas de porc; mais ils étaient beaucoup plus conciliants en ce qui concernait l'abattage des animaux de boucherie. Ils étaient conscients du fait qu'il était difficile, dans nos petites villes d'avoir de la viande complètement " hlel " (abattue selon les normes de leur religion) et de se nourrir convenablement en respectant la loi islamique dans son intégralité. La restauration en milieu scolaire est délicate à négocier à la fois avec lers parents et les services compétents. Dans la vie courante, le mot " cochon " est une insulte à éviter. L'alcool et les jeux de hasard sont interdits chez le musulman : « *Ô croyants! Le vin, les jeux de hasard, les statues sont une abomination inventée par Satan, abstenez-vous et vous serez heureux.* » [1]

L'enfant, lui, dans le respect de la religion, mange ce qu'il veut, il n'a pas une nourriture équilibré : sa mère ne l'oblige pas à goûter de tout, il apprécie particulièrement les gâteaux et les sucreries et il arrive à en faire son repas. Il y a quatre ou cinq ans, lors du « bilan des trois ans », le médecin scolaire avait diagnostiqué chez

---

1 Coran traduit par KASIMIRSKI Garnier-Flammarion 1970 Sourate V n° 4 p. 105
2- Idem p 114

une dénommée Farida, qui était une de mes élèves, des symptômes de malnutrition et de rachitisme. Or, connaissant sa famille depuis très longtemps puisque j'avais eu, au cours des années précédentes, toute sa fratrie en classe, je pouvais affirmer que les enfants y étaient bien gâtés et bien soignés. Après avoir interrogé la maman, nous avons découvert que sa fille ne buvait pas de lait, mais des limonades; elle ne mangeait ni viande, ni légumes, ni fromages. Elle se nourrissait exclusivement de gâteaux et de sucreries. Là, l'Ecole Maternelle apporte un plus à ces enfants pour les mettre à égalité des chances avec les français, si les rapports entre parents et enseignants sont empreints de convivialité, donc de franchise.

La famille a un « *cadre éducatif dans lequel évoluent les enfants [...] fortement marqué par certaines valeurs. En premier lieu nous trouvons la « hachma », notion qui renvoie à la pudeur, à la réserve, voire au sentiment de honte. Elle est associée à la notion de « haram », qui signifie tabou, interdit davantage lié, quant à lui, au domaine religieux. En second lieu, nous avons l'estime, le prestige et le « nif »... En se défendant par le « nif », c'est l'ensemble du groupe familial qui est défendu. C'est une valeur fondamentale du Maghreb.* »[2]

En prenant connaissance de toutes ces nuances, il est facile de comprendre que l'adaptation à la civilisation française, pour la population maghrébine, passe par des étapes extrêmement difficiles de remise en question de leur culture ancestrale. Et à nous Français, il nous apparaît impossible de comprendre ces notions de valeurs dans notre société où l'éthique est devenue individualiste avec des conceptions beaucoup plus matérialistes. Il y a un véritable décalage entre les deux cultures, celle du « pays d'origine » et celle du « pays d'accueil », ce qui a pour conséquence que le jeune Maghrébin n'est « ni d'ici, ni d'ailleurs ». De cet état de fait naît l'incompréhension de part et d'autre, qui est à la base de conflits entre les deux communautés : histoire du foulard islamique, voyages scolaires pour lesquels les parents de jeunes filles immigrées sont réticents, cohabitation dans les HLM.
Les familles maghrébines de par leur niveau de vie en France, ne trouve à se loger que dans les HLM, habitations tout à fait différentes de celles du Maghreb avec leur cour intérieure entourée de murs.

II. Du bled aux HLM

A) Généralités

1-S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 P. 31-32

Les familles immigrées sont tiraillées entre deux mondes, leur pays d'origine et le pays d'accueil, où ils essaient de rester coûte que coûte, malgré le chômage, l'incompréhension et, partout, même, une certaine agressivité à leur égard. « *Emigrer, c'est quitter l'enveloppe, le filtre culturel, c'est fissurer les cadres protecteurs. Mais c'est aussi immigrer, c'est à dire reconstruire.* » [1]. Nous retrouvons cette même idée d'antagonisme entre les deux cultures, entre le passé et le présent, chez Charles GARDOU et Jean PIERREUSE : « *En premier lieu se pose la quête difficile d'une identité culturelle à reconstruire entre le mythe du pays " d'origine " (le pays des parents) et les difficiles réalités du pays dit " d'accueil " (celui dans lequel on vit où la plupart resteront) au cœur de ce conflit : le rapport de la culture des parents dont le projet migratoire, ancien ou récent débouche souvent sur une impasse.* » [1]. Cela s'explique par la crise économique qui déferle sur la France depuis quelques années. L'immigration « *est la première victime de la réduction des emplois ouvriers peu qualifiés qu'entraîne la modernisation de l'appareil productif. Cette situation est particulièrement sensible pour les jeunes étrangers dont le taux de chômage est supérieur à celui des jeunes Français et évolue plus défavorablement, surtout pour les hors CCE.* » [2]

Les différentes enquêtes menées par l'ANPE montrent que la montée du chômage en France a été croissante. Elle a augmenté de 161 000 personnes en 1992 et 80 000 en mars 1993. Ces effectifs se surajoutent au total des chômeurs précédents. Cela a pour conséquence que « *le fossé se creuse entre le monde du travail et le monde de l'exclusion dans lequel les immigrés sont sur-représentés.* » [3]

B) L'habitat de l'enfant immigré

« *Les conditions de logement et de manière plus générale, le cadre de vie revêtent pour l'insertion de la population étrangère dans la société de résidence une importance essentielle.* » [4]

Dans le cadre le plus défavorable, les différentes ethnies se marginalisent par le lieu de résidence. Le niveau social tend à se manifester en possibilité Le choix résidentiel est tributaire du niveau social : tout le monde ne peut déménager n'importe où, il y a des quartiers dépendants, des quartiers "ghetto ", etc.

C'est ce que précisent encore Charles Gardou et Jean PIERREUSE : « *Relégués dans les grands ensembles suburbains où elles occupent des logements insa-*

1- M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » L'Harmattan CIEMI 1993 p. 35
2- C. GARDOU et J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto. » UNAPEC 1988 p. 7
3- G. LEMOIGNE « L'immigration en France » PUF1991 P. 29
4- M. WIEVIORKA Cahiers pédagogiques n° 309 décembre 1992 p. 54
5-G. LEMOIGNE « L'immigration » Que sais-je PUF 1991 p. 114

lubres et surpeuplés, les familles immigrées sont particulièrement touchées par le chômage, alors que les perspectives longtemps rêvées d'un retour au pays deviennent, pour elles, de plus en plus improbables » [1] et ils poursuivent : « *Dans ce quartier " cité ghetto " les conditions de vie sont à peine imaginables ! Sans exagération, il s'agit bien de bidonvilles à étages.* » [2]. Donc, à cause de leur niveau social, les familles d'immigrés se regroupent dans les HLM, où la densité au mètre carré est importante, ce qui provoque des regroupements spatiaux sur la base d'identité, de structure et de besoins : « *Plus largement, il y a reconstitution de réseau familial ou villageois par regroupement des familles issues des mêmes régions à l'intérieur du même quartier.* » [3] Cet état de fait contribue à une congestion de l'habitat ; les frictions sont fréquentes et ont pour cause, la plupart du temps, les disputes entre enfants.

Cette concentration d'immigrés dans les HLM n'est pas porteuse d'éléments positifs pour les enfants maghrébins, qui se regroupent et n'ont aucun échange linguistique hors l'école avec ceux du pays d'accueil. Cette minorité ethnique, reléguée dans des sortes de « ghetto », subit un effet de marginalisation par rapport aux autochtones, lesquels manifestent leur sensibilité « aux nuisances » (odeurs, bruits) parfois d'une manière agressive. « *On observe notamment la mise en place de stratégies quotidiennes d'évitement afin de fuir le contact avec « les autres "et, en particulier, de la part des familles françaises ou d'origine européenne, avec les familles d'origine maghrébine. Ces stratégies se traduisent par un repli sur la cellule familiale et l'espace privé du logement, par l'utilisation sélective des espaces publics et des équipements de quartier, par le refus de participer aux associations* » [3] Ce regroupement des populations n'est pas un élément favorable à l'Ecole. Les familles françaises d'un niveau socialement supérieur à celui des maghrébins déménagent pour éviter les écoles à forte concentration d'étrangers parce qu'ils associent " école d'immigrés " avec " écoles à problèmes ". Ils fournissent donc de fausses adresses ou font des demandes officielles de dérogation avec des justificatifs fallacieux. Donc, le phénomène de "ghettoïsation" s'accentue, les enfants immigrés ou les plus défavorisés restent dans ces établissements et sont souvent en situation d'échec. « *On voit dès lors la difficulté que rencontre l'école à opérer à la fois comme une instance de promotion sociale et comme une instance d'intégration dans les quartiers à dominante populaire mais relativement hétérogène socialement et ethniquement.* » [5]

1-C. GARDOU et J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto. » UNAPEC 1988 p. 7
2- Idem P. 86
3-S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 66 4-M. DURU-BELLAT & A. HENRIOT-VAN ZANTEN « Sociologie de l'Ecole » A. Colin 1992 p. 93

Les membres d'une famille maghrébine, comme nous l'avons remarqué précédemment, sont plus nombreux que ceux d'une famille française. « *Il faut préciser également que les familles déjà installées en France n'hésitaient pas à aider, à recevoir, pour une période indéterminée, les nouveaux émigrés.* » [1] Cela a pour conséquence que l'espace alloué à chacun est restreint. J'ai dans ma classe un enfant d'une famille marocaine : Sliman, il a trois ans, il vit avec ses six frères et sœur et une cousine, au total 10 personnes dans un appartement de 6 pièces, environ 100 m 2, auquel se sont rajoutées, pendant une partie de l'année, quatre à cinq personnes supplémentaires. Donc, ce jeune enfant et malheureusement même les plus grands ne possèdent pas une chambre à eux, les plus petits sont souvent obligés de coucher dans celle des parents et de ce fait, leur maturité est plus marquée que celle d'un enfant européen du même âge. Ainsi, le petit maghrébin ne bénéficie pas des moments de calme qui lui sont nécessaires (les familles maghrébines sont toujours très bruyantes, comme tous les habitants du bassin méditerranéen) et d'isolement qui lui sont indispensables pour son équilibre psychique.

Cette notion d'habitat et d'environnement est importante, comme pour tous les enfants, pour un développement psychique et moral harmonieux et, plus particulièrement, pour l'enfant immigré, qui subit parfois les fluctuations d'une insertion mal réussie, le chômage par exemple. « *La santé, la scolarité des enfants, le degré d'adaptation au milieu social sont en effet en étroite corrélation avec la nature de l'habitat et si celui-ci s'avère médiocre ou franchement mauvais, il induit une ségrégation difficile à éliminer.* » [2] Mais, actuellement, on va vers une amélioration de l'habitat pour les immigrés, un organisme spécifique d'Etat s'en occupe : « *La Commission Nationale pour le Logement des Immigrés (CNLI) oriente l'utilisation de la fraction de la participation des employeurs à l'effort de construction, réservé par priorité au logement des travailleurs immigrés et de leurs familles (soit 1/9).* » [3]

C) Le handicap socio-culturel de l'enfant immigré

1) Généralités

A la base du handicap-socio-culturel dont l'enfant immigré est l'objet, se trouve le

1-S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 66
2-G. LEMOIGNE « L'immigration » Que sais-je PUF 1991 p. 11
3-Idem p. 116

fait que, s'il n'est pas encore un membre reconnu de la société, il n'en est pas moins un être primitivement et totalement orienté vers elle : elle l'entoure, mais n'est pas similaire à celle du pays d'accueil.
« *L'enfant reçoit aussi avant sa naissance l'influence de son milieu, tout particulièrement de sa mère et de son père : il a une vie relationnelle. Le lien entre les parents et leur enfant commence à se nouer avant la naissance.* » [1]

Pendant la petite enfance, il y a une longue période d'impéritie, l'enfant ne se suffit pas à lui-même, il a besoin des adultes qui l'entourent, il ne vit que dans la mesure où il a pu établir des systèmes de prévision et d'entente mutuelle avec les adultes qui composent son univers humain. L'importance de l'impéritie initiale est à la mesure même de l'importance considérable des acquisitions. Il faut penser les deux en même temps. Les acquisitions qu'effectue l'enfant pendant cette période sont d'autant plus importantes qu'est importante l'impéritie initiale. Un phénomène est à la mesure de l'autre. Quelle que soit par ailleurs l'importance de ces compétences, l'enfant tout seul ne peut pas survivre, il a besoin des autres pour accomplir toutes ses activités, l'essentiel, donc, c'est d'être assisté. Cette nécessité a des conséquences très importantes sur le plan de la construction de l'intelligence, c'est à dire de la construction des capacités cognitives et de l'éducation de l'enfant. Le bébé ne survit que dans la mesure où il a pu établir ces systèmes de prévision et d'entente mutueller avec les adultes qui composent son univers humain. « *Les interactions sociales qui constituent le contexte dans lequel le nourrisson développe son attachement envers ses parents lui donnent également les moyens de se voir comme une source d'actions et comme un membre du groupe social qui comprend les autres personnes présentes dans sa vie.* » [2]

La difficulté d'intégration de l'enfant immigré peut donc être expliquée par une notion très importante : « *Les habitus sont des systèmes de dispositions durables et transposables » (BOURDIEU 1972) : structurés par les conditions d'existence, à leur tour, ils structurent, engendrent et organisent des pratiques et des représentations. Les pratiques semblent librement déterminées par la volonté de l'individu, mais elles sont, en fait induites, via l'habitus, par les conditions sociales d'existence, tout particulièrement par celles que l'individu a connues pendant la prime enfance.* » [3] Le jeune immigré arrive avec un patrimoine génétique et culturel spécifique;c'est ainsi que « *Les théories du handicap socio-culturel ne peuvent pas, elles non plus, prendre en compte cette singularité. Elles raisonnent comme si l'in-*

1-J. F. VEZIN « Psychologie de l'enfant capable » L'Harmattan 1994 p. 45
2 -GOLDHABER « Psychologie du développement » Vigot 1988 p. 118
3-B. CHARLOT & E. BAUTIER & J. Y. ROCHEX « Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs » A. Colin 1993 p. 17

dividu était la résultante des « influences » que « l'environnement », ou le « milieu » exerce sur lui... L'environnement, pour l'individu, est monde, horizon de significations vitales et sociales, lieu de sens. » [1]. L'enfant maghrébin se trouve tiraillé entre deux cultures : culture d'origine induite par « l'habitus » comme nous l'avons précisée antérieurement et la culture d'accueil ; mais « *les cultures ne sont pas en effet des blocs erratiques, transportés tels quels par des populations appelées à perdre leur ombre, comme le héros de Chamisso, ces cultures sont dynamiques, vivaces, avides d'œuvrer en réciprocité avec celles du pays d'accueil, et de fournir leur propre réponse à la nouveauté des situations.* » [2]. L'individu doit faire appel à son pouvoir créateur pour réaliser une intégration réussie. « *Cette évolution du concept d'habitus amène à donner plus de place au contexte de l'action (qu'on utilise le terme de champ, comme BOURDIEU, ou celui d'espace d'action concret, comme CROZIER, 1977), et aux capacités adaptatives d'un individu qui dès lors n'est plus très éloigné du stratège (PARADEISE, 1988)* » [3]
Les handicaps socio-culturels spécifiques à l'enfant de migrants sont issus de son endoculturation et peuvent être expliqués par la langue, la vie sociale et l'adaptation au pays d'accueil.

« *A son arrivée en France, l'enfant immigré subit le choc de deux cultures. Il n'est pas vraiment maghrébin, mais il n'est pas non plus français. Or, le résultat de l'affrontement sera le déchirement de l'enfant entre deux identités culturelles antagonistes, la coupure entre les générations, la déconsidération de la cellule familiale génitrice, l'affaiblissement considérable du camp de l'éduquant, naufrage de l'éduqué, l'échec total.* » [4]

2) La langue

Dès le lendemain de l'indépendance, après 1962, l'Algérie nouvelle a inscrit au nombre de ses options fondamentales, en matière d'éducation, l'arabisation de l'enseignement. Les jeunes Algériens apprennent désormais l'arabe classique, langue nationale. On remarque cependant que jamais les enfants n'ont été aussi nombreux qu'aujourd'hui à apprendre à l'école la langue française. Telle est en effet la volonté du gouvernement algérien. Le français, langue véhiculaire de la pensée scientifique moderne, est actuellement, par le fait de l'histoire, un outil irremplaçable du développement économique et social de l'Algérie, une condition

---

1-B. CHARLOT & E. BAUTIER & J. Y. ROCHEX « Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs » A. Colin 1993 p. 17
2-J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République » CNDP 1985 p. 47
3-M. DURU-BELLAT & A. NENRIOT-VAN ZANTEN « Sociologie de l'Ecole » A. Colin1992 p. 77
4-P. MERIEU in CLERSE-ISPEF « L'islam. Les malentendus » octobre 1993 p. 20

de son rayonnement international en Afrique, une exigence objective aussi de la politique de coopération qui tend à s'établir de façon durable et dans l'intérêt mutuel des deux Etats entre la France et l'Algérie.
Il n'en reste pas moins que cet enseignement du français se heurte à un certain nombre de difficultés et l'on peut être légitimement tenté de penser que le gain quantitatif a pour contrepartie un sensible fléchissement qualitatif. Au nombre de ces difficultés, il y a la diminution des horaires de l'enseignement en langue française, ramenés à 15 heures de la deuxième à la quatrième année, et à 20 heures en cinquième et sixième années ; encore faut-il rappeler que, dans ces horaires, se trouve incluse la part diminuée du calcul, de la géographie et des exercices d'observation, ce qui limite d'autant la part réservée à l'enseignement de la langue elle-même.

La deuxième difficulté tient à ce qu'une proportion très importante du corps enseignant est composée de jeunes maîtres aux titres très modestes, qui n'ont généralement pas reçu une formation pédagogique préalable approfondie, tant la connaissance de la langue française souffre quelquefois de lacunes ou d'insuffisances, qu'il s'agisse de la correction phonétique ou de la maîtrise des règles grammaticales. Enfin, l'amenuisement de la colonie française depuis 1962 tend à limiter de plus en plus, si l'on considère le pays dans son ensemble, les possibilités qui s'offrent aux jeunes algériens, d'entendre parler ou de s'exprimer en français, en dehors du milieu scolaire lui-même, en attendant que les exigences de leur future activité technique ne fassent réapparaître les occasions plus précise, mais aussi plus circonscrites, de l'utiliser.

« Le 26 décembre 1990, le Parlement algérien vote, à une large majorité, une loi sur « la généralisation de la langue Arabe » qui devait réduire, voire supprimer, l'usage du Français officiel, mais aussi celui de la langue berbère. » [1]

La première communication entre la mère et l'enfant est non verbale mais celui qui commence à apprendre à marcher a aussi besoin d'apprendre des mots ; c'est ainsi qu'il accorde toute son attention à tous ceux qui sont disposés à donner un nom à ses actions et aux choses qui l'environnent. " *L'environnement humain, indispensable à l'enfant pour l'apprentissage de son idiome maternel, l'est à plus forte raison quand il s'agit d'éducation bilingue. Ainsi, tout comme l'aptitude au langage, la pulsion mimétique n'aboutit à l'acquisition d'une langue que si le milieu lui pro-*

1- "Le monde au présent" « Encyclopédia Universalis » 1994 p. 11

cure un champ pour se manifester. Pour apprendre une langue, l'enfant imite les humains qui l'entourent. " [1]

D'une part, nous avons vu précédemment que l'enseignement du français, en Algérie par exemple, commençait à partir de la deuxième, donc à peu près à 7 ans, et nous savons, d'autre part, qu'il n'existe pas d'école maternelle mais seulement, pour les parents qui travaillent, des crèches dans lesquelles l'enseignement de la langue française n'est pas pratiqué. En ce qui concerne la période de 2 à 6 ans, force est de constater qu'il n'y a pas eu d'apprentissage méthodique du Français ; les jeunes immigrés qui arrivent en France ne sont donc pas bilingues ; c'est le même cas pour les autres pays du Maghreb. Cela a pour conséquence que, « *A la différence des jeunes " français d'origine " qui arriveront à récupérer plus facilement leur langue officielle enseignée par l'Ecole, les jeunes « Maghrébins » seront, pour cette raison, défavorisée parce qu'ils n'ont jamais pu vivre, en Français, de véritables relations adulte-enfant (ce qui était impossible avec leurs parents et reste difficile avec les autres adultes de leur environnement immédiat) ; parce qu'ils vivent depuis toujours dans un ghetto culturel, sans osmose authentique avec une langue qui est sans doute celle du maître mais qui n'est ni la leur, ni celle de leur parents.* » [2]

La pratique de la langue parlée par les enfants immigrés n'est pas la même pour tous : « *le terme « d'enfants de migrants » est utilisé pour caractériser des publics très diversifiés : leur rapport avec les langues et leur culture d'origine sont plus ou moins étroits, selon les dates de leur arrivée en France, le désir plus ou moins grand des familles de s'intégrer au milieu d'accueil, la façon dont elles ressentent leurs spécificités, notamment religieuses, selon aussi que le milieu d'accueil les rejette ou les accepte, etc.*»[3]. D'autre part, l'enfant maghrébin né en France est souvent privé d'un bilinguisme essentiel à son équilibre, bien qu'il existe des cours d'Arabe dans certaines villes ; mais il s'agit là de l'Arabe Littéraire et non de l'Arabe Dialectal, utilisé dans la vie quotidienne par les immigrés. Entre ces deux formes de langue arabe, il y a autant de différences qu'entre le patois d'une province française et le Français classique. Le résultat est évident : « *les enfants d'immigrés qui ne connaissent pas leur langue maternelle, parce qu'ils ne la pratiquent plus, ou parce qu'elle ne leur a pas été parlée par leurs parents ; ils sont d'une certaine façon privés de leurs racines, comme le sont d'ailleurs tous ceux qui vivent dans des situations de semi-linguisme, entre une langue maternelle déformée et à demi-*

1-C. HAGEGE « L'enfant aux deux langues » Editions Odile Jacon 1996 p. 21
2-C. GARDOU & J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC 1988 p. 11 -
3-J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République » CNDP 1985 p. 99

oubliée et la langue française qu'ils parlent mal. Cette inter-langue des migrants qui interfère entre le français standard et l'école a d'ailleurs été identifiée comme l'une des causes de l'échec scolaire de ces jeunes. » [1] L'enfant maghrébin, très jeune, se situe mal entre la langue du pays d'origine et celle du pays d'accueil. Il s'approprie

un Français tout à fait approximatif, les phonèmes n'étant pas les mêmes que dans la langue arabe. Il communique avec un Français mélangé d'argot, qu'il ne retrouve pas à l'école. Ses parent, qui n'ont pas été scolarisés dans des écoles françaises, ne peuvent l'aider et l'enfant est dans un état de non-communicabilité avec les enfants Français du même âge et ses propres parents, qui lui parlent exclusivement en Arabe, langue de laquelle il s'éloigne petit à petit en grandissant. « *Premièrement, la théorie qui met en avant la privation, le handicap socio-culturel, la thèse centrale est qu'il manque à ces enfants les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école.* » [2]. L'enfant maghrébin a depuis sa naissance un environnement différent de celui de l'Européen ; quand il arrive en France, les valeurs morales qu'il a toujours connues dans sa famille sont remises en question.

3) La vie sociale

« *L'être humain est plongé, dès sa naissance, dans un milieu social qui agit sur lui au même titre que le milieu physique... La société transforme l'individu en sa structure même..., elle lui fournit un système tout construit de signes, qui modifient sa pensée, elle lui propose des valeurs nouvelles et lui impose une suite infinie d'obligations.* » [3].Ce petit immigré, est confronté très jeune à un milieu qui lui donne des structures différentes de celles du petit Européen ; cette empreinte se stabilise très tôt et, de ce fait, a un impact très important, étant donné la malléabilité de l'enfant jeune.

« *Des recherches ethnopsychiatriques antérieures (cf. MORO 1988 b; 1989 b; 1990; MORO, Nathan 1989 b; et, sur un plan statistique : MORO 1988 c) ont mis en évidence des moments de grande vulnérabilité de l'enfant de migrants, correspondant aux époques d'acquisition structurales décisives*

1) dans la période périnatale, c'est à dire au moment de la mise en place des interactions précoces mère-enfant.

1-C. GARDOU & J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC 1998 p. 269

2-B. CHARLOT, E. BAUTIER, S. Y. ROCHEX « Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. » A. Colin 1992 p. 14

3-J. PIAGET « La psychologie de l'intelligence » A. Colin 1962 P. 186

2) au moment des grands apprentissages scolaires, la lecture, l'écriture et le calcul, de 6 à 11 ans.
3) enfin l'adolescence, moment des choix de vie. » [1]

Pour corroborer ce qui vient d'être dit, il est évident que le jeune enfant est soumis à l'empreinte de son environnement, dont son langage et son comportement dépendent. « *Il est donc de toute évidence que la vie sociale transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage (signes), du contenu des échanges (valeurs intellectuels) et de règles imposées à la pensée (normes collectives logiques ou pédagogiques).* » [2]. Ces propos trouvent leur application dans l'histoire des enfants sauvages qui, élevés dans les bois, au milieu d'animaux, et qui ne possédaient pas les acquis des enfants du même âge élevés dans un milieu humain. « *Il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues comme dans celui de toute la vie sociale. Qu'elle soit elle-même inscrite dans le code génétique ou créée ex nihilo par l'environnement, elle ne déclenche un processus d'imitation que si elle est sollicitée. C'est ce que montre négativement le cas des enfants sauvages. Il s'agit d'humains abandonnés à leur naissance au milieu de sociétés animales, comme l'enfant-chèvre d'Irlande (1672), ou Kaspar Hauser, recueilli à Nuremberg en 1928... La mimésis est une donnée de base de l'anthropologie.* » [3].Il y a nécessité d'un milieu pour survivre ; d'une certaine façon, un milieu animal peut servir de milieu de suppléance mais cela ne permet pas un développement normal.

Ce phénomène de non-développement existe, avec moins d'acuité, chez les enfants soumis à une longue hospitalisation, qui se trouvent retardés ou même arrêtés dans leur développement par rapport à ceux du même âge ; ils souffrent d'« hospitalisme », ce qui est le syndrome de ceux qui vivent mal une situation d'abandon de leurs parents à la suite d'un séjour à l'hôpital, et qui perdent réellement le contact avec leurs parents ; ce syndrome se marque par des dégâts physiques et mentaux considérables, provoqués par la séparation d'avec la mère : détérioration par amaigrissement, rupture du contact avec l'extérieur, reprise d'attitude archaïque (comme le balancement). L'enfant a besoin d'être attaché à quelqu'un, au sens de la psychanalyse. L'abandon dans les douze premiers mois peut avoir des conséquences graves. Pour ZAZZO, le nouveau-né n'a pas seulement besoin de nourriture, il est toujours en quête d'autrui ; il commence à tisser des liens qui vont l'unir à son entourage. Pour cette raison, les services hospitaliers de pédiatrie avec l'aide d'associations (ramassage des « pièces jaunes » par le servi-

---

1- M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » l'Harmattan/CIEMI 1993 p. 66
2-J. PIAGET « La psychologie de l'intelligence » A. Colin 1962 p. 186
3-C. HAGEGE « L'enfant aux deux langues » Editions Odile Jacon 1996 p. 21

ce des postes), essaient de développer des structures permettant d'accueillir les mères des sujets hospitalisés.

La formation de la sensibilité commence dès les premiers mois de la vie et les relations affectives avec l'entourage y contribuent largement tout au long de l'enfance. « *Chaque famille transmet aux enfants par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribuent à définir entre autres choses, les attitudes de l'institution scolaire.* » [1] Cette influence du milieu familial est prépondérante et génère des difficultés d'adaptation qui marquent la sensibilité enfantine. Ce sont d'ailleurs les enfants les plus sensibles qui soufrent davantage de l'isolement dont ils peuvent être les victimes. « *Il ne fait pas bon différer des autres, quand à ces autres appartiennent la fixation des modèles sociaux et l'appréciation ou plutôt le bénéfice de la loi.* » [2]

Donc, par les conditions de vie matérielle et les mœurs qui les caractérisent, chaque milieu social exerce une influence d'ailleurs variable, non seulement en tant qu'elle peut favoriser ou défavoriser l'épanouissement de l'enfant mais parce que la réaction de l'enfant à ce milieu peut aller de l'acceptation au refus. Ce phénomène est identique à celui qui se passe au niveau de la langue. L'enfant immigré oscille, donc, entre la culture du « pays d'origine » et celle du « pays d'accueil ».

4) Un enfant qui se cherche

L'enfant immigré est étranger dans le pays d'accueil, mais il a très peu de ressemblance avec le petit musulman du " Bled " qu'il était, il y a peu de temps. Son environnement immédiat est en rupture avec celui qu'il a connu au pays : des changements de rôles interviennent dans la famille, les données de l'Ecole diffèrent. L'éducation est la base de toute société. Donc, « *L'éducation est une nécessité sociale. L'être humain a besoin de l'éducation pour s'adapter et évoluer dans la société... L'éducation constitue un processus naturel et social permettant à des groupes sociaux de maintenir leur existence en recréant les croyances, les idéaux, les espoirs, les joies, les misères et le savoir. « Faire l'éducation » au sens large, est une dimension sociale de la vie. Elle consiste essentiellement dans une transmission par communication, c'est à dire un processus de partage de l'expérience,*

1-P. CHAMPY & C. ETEVE « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » Nathan Université 1994 p. 125

2- J. BERQUE « L'immigration à l'Ecole de la République » CNDP 1985 p. 5

jusqu'à ce qu'elle devienne une possession commune (DEWEY, 1916) » [1]. Les parents continuent donc à lui donner un héritage culturel ou « habitus », mais l'enfant maghrébin fait connaissance avec l'interculturalité, c'est à dire la mise en relation avec plusieurs cultures autres que la sienne.

Les prérogatives de chaque membre d'une famille maghrébine sont bien définies dans leur pays mais, quand ils arrivent en France, les structures familiales changent ; il y a une redistribution des rôles, donc des responsabilités.

* **Le père** perd une grande partie de son autorité, surtout s'il exerce un métier dévalorisant par rapport à celui qu'il avait dans son pays ou s'il est au chômage ; « *Les pères sont infirmes de leur autorité et les mots ne servent plus à tisser des tuniques de sagesse.* » [2] il y a chez lui manifestement un phénomène de sur-autorité, que le chef de famille manifeste pour sauvegarder son image. Cela provoque chez les enfants un sentiment de malaise : «... *Ces jeunes immigrés qui ne conçoivent pas l'autorité du père comme attitude normale, faisant référence à une culture dominante qui est ici dominée, mais comme un abus de pouvoir dont ils ne perçoivent extérieurement que l'agression...* » [3] De plus, le père de famille dans le pays d'origine était responsable des relations extérieures ; en France cette fonction est remise en cause, parce qu'il est moins disponible à cause de ses heures de travail et que sa maîtrise de la langue française est insuffisante ; donc, si le " lien avec l'extérieur, " est le « *rôle traditionnellement tenu par le père. La frontière dedans/dehors est remise en cause par la vie quotidienne en France. De nombreuses fonctions de liens avec l'extérieur sont, de fait, investies par les mères et/ou les enfants instruits : démarches administratives, contacts scolaires...* » [4] Le chômage du père peut aussi aggraver ce déséquilibre dans la fonctionnalité de la famille ; cet homme très fier de nature, investi par le Coran d'une supériorité « innée », vit mal la dépréciation de l'image qu'il a de lui-même et que surtout son entourage a de lui. Le pouvoir paternel privé de tout ce qui faisait sa force, est partagé, bien à contre-cœur, avec sa femme ; il manifeste un certain désintérêt et se cantonne dans une sorte de mutisme ou un sur-autoritarisme violent, difficile à supporter par la communauté familiale. Dès le stade du « personnalisme », entre 3 et 6 ans, selon WALLON, il y a nécessité de se chercher en autrui mais, pour cela, il faut qu'on puisse admirer autrui (période d'imitation qui est la préfiguration du phénomène d'identification.) et l'on n'admire pas quelqu'un qui n'existe pas ; le drame dans certaines familles immigrés est l'inexistence au moins symbolique du père ; le

1-J. HOUSSAYE « Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui » A. Colin 1994 p.128
2 -P. GABERAN « Eduquer les enfants sans repères ». ESF 1996 P. 61
3 -S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 72
4-Ibidem

père, pourtant, est le représentant de la loi ; c'est une présence consistante (présence de quelqu'un qui dit oui mais aussi qui dit non et, ne jamais dire non, paraît ne pas être une bonne manière d'éduquer). De l'attitude du père découlent à la fois l'admiration des enfants pour ce père capable de faire n'importe quel métier pour subvenir aux besoins de sa famille, et aussi le rejet pour cet excès d'autoritarisme qu'il exerce sans mesure. C'est un sentiment ambivalent, provoquant une instabilité qui rejaillit sur la famille maghrébine.

* **La mère,** comme toutes les femmes maghrébines mariées dans leur pays, subit un choc de cultures à son arrivée en France. Avant de partir d'Afrique du Nord, elle se soumettait à la structure familiale avec son espace et surtout la division du travail, la distribution des tâches dans leur société d'origine, mais « *Elles vont être confrontées au décalage entre les deux sociétés... Puis progressivement elles sont de fait amenées à avoir des contacts avec l'extérieur et deviennent les principales interlocutrices des médecins, des instituteurs, des services sociaux... Un des effets majeurs de leur immigration sera la transformation de leur rôle et de leur statut au sein de la famille.* » [1]. Les rôles sont inversés, au Maghreb : les femmes étaient « infantilisées » presque sans contacts avec l'extérieur, en France, elles sont « responsabilisées » par leurs contacts avec l'extérieur ; elles s'émancipent malgré elles parce que leurs maris ont une moins grande disponibilité. La conséquence de cette permutation dans les rôles des deux conjoints est que : « *la mère de famille maghrébine est assez rapidement dotée d'une maîtrise de la société civile française, accroissant considérablement son autonomie et diminuant son lien de dépendance à l'égard du mari.* » [2]. Au début de leur séjour en France, les mères de famille maghrébines, lorsqu'elles ne manipulent pas suffisamment la langue française, se font toujours accompagner d'une ou deux amies qui les aident dans leur relation avec l'extérieur. Il m'est souvent arrivé, à l'école maternelle, lors des inscriptions d'avoir plusieurs personnes dans mon bureau qui accompagnaient le futur élève pour les formalités et les conversations « allaient bon-train », surtout si l'une des immigrées connaissait bien l'établissement ; elle se faisait un plaisir de donner des détails précis dans le but de rassurer la mère dans sa démarche de la façon suivante « tu sais la Directrice, elle est du pays « bledna », elle fait bien attention à nos petits, ici tous les enfants sont pareils, ils peuvent manger à l'école, elle fait toujours attention qu'ils ne mangent pas du « halouf » (cochon). »

---

1 -S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 75-76
2-Idem p. 78

Mais il y a « le revers de la médaille » dans ce nouveau rôle que doit jouer la mère maghrébine : en cas « d'écarts de conduite » de la part des enfants, le père, la responsabilise entièrement, et elle doit faire face à l'autoritarisme souvent incongru de son conjoint et aux tendances émancipatrices de ses enfants. Elle doit faire preuve d'une grande stratégie : elle peut être à la fois victime ou complice et provoque malgré elle des investissements affectifs ou de regrettables déceptions de par son rôle ambivalent au sein de sa famille. Cependant, elle est la gardienne des traditions de son pays, experte dans l'art de s'adapter parce que « *la mère de famille maghrébine est à la fois novatrice et reproductrice, actrice dans les mutations familiales et défenderesse de la tradition.* » [1]

* **Les enfants** : il y a souvent hétérogénéité entre eux dans une même famille souvent : il y a ceux qui sont nés en Afrique du Nord et ceux qui sont nés en France Chacune de ces catégories a un vécu différent si les racines sociales et politiques sont différentes : « *Une frontière semble traverser les familles entre les enfants nés au pays et y ayant vécu leurs scolarisations primaires et ceux nés en France et y ayant été scolarisés : il y a un véritable partage qui passe à l'intérieur de la famille ; ça se sent bien, il y a une frontière ; et même plus que ça, plus qu'une frontière. Une fracture qui casse la famille en deux...* » [2]. Un déséquilibre certain existe entre les enfants plus âgés, qui ont fait une grande partie de leur scolarité au Maghreb et pour lesquels l'intégration dans notre système scolaire français est plus fastidieuse du fait que les niveaux et les options sont différents dans les pays concernés, et les plus jeunes qui sont soumis à la même scolarité que leurs petits camarades Français avec des situations d'échec ou de réussite identiques : « *Les enfants étrangers sous ce rapport ont des performances équivalentes à celles des enfants français contrairement aux idées reçues sur leur retard linguistique.* » [3]
Dès l'arrivée en France, il y a imprégnation d'une autre culture, d'une façon plus intense que pour les parents, qui vivent dans « le cocon familial «. L'enfant immigré côtoie différents lieux : l'école, l'espace réservé aux enfants devant les HLM, la rue, ce qui l'oblige à évoluer très rapidement dans un milieu autre que le sien : il y a interculturalité et cela pose problème lorsqu'il rejoint sa famille. Il y a un énorme « *travail de « soudure » autour de la famille nucléaire, des liens divers avec la communauté immigrée, des ressourcements dans la culture d'origine semblent primordiaux pour que l'enfant dépasse la crise qu'implique pour lui l'adaptation au pays et à la culture d'accueil* ».[4]

1-S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 80
2-Idem < P. 83
3-S. BOULOT & D. BOYZON-FRADET « Les immigrés et l'Ecole : une course d'obstacles » L'Harmattan-CIEMI 1988 p. 24
4-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » l'Harmattan/CIEMI 1993 p. 35

Dans sa famille, l'enfant maghrébin assume beaucoup plus de responsabilités qu'un petit européen; il devient le médiateur entre deux adultes, c'est à dire que, la plupart du temps, il va être l'interprète de ses parents. De ce fait, il va rechercher une certaine autonomie, être capable de gérer des problèmes et mûrir plus vite que les autres enfants de son âge. C'est ainsi que : « *rapidement, les enfants servent de guide à leurs parents perdus dans la jungle incompréhensible de la culture du pays d'accueil. Ces enfants n'ont cependant pas intégré l'ethos (cf. DEVEREUX, 1970) de la culture, rien que des règles de fonctionnement. Ce phénomène entraîne plusieurs types de conséquences : ils deviennent es parents de leurs propres parents... Nous constatons chez les enfants de migrants une quasi-obligation du clivage du Moi qui assure la structure du processus de déni auxquels ils sont constamment contraints de recourir.* » [1]

L'enfant immigré finit par n'avoir plus rien de commun avec sa famille, il entre souvent en lutte contre ses parents pour des questions d'habillement, de loisirs, de fréquentation : il veut faire comme les européens et ce n'est pas toujours possible pour les parents dont les liens au sein de leur communauté sont forts, d'autant plus qu'ils sont expatriés; «... *L'univers quotidien de ces jeunes est très complexe, puisque les tentatives d'identification à la jeunesse française qu'ils côtoient, et aux parents qui reflètent la culture du pays d'origine sont parfois contradictoires.* » [2]

Il est certain que les enfants « *nés ici ou venus plus ou moins jeunes en France à l'occasion de regroupements familiaux, sont, à la différence des " jeunes français d'origine ", quotidiennement confrontés aux référents qui subsistent d'une culture parentale " étrangère " que les adultes protègent d'autant plus farouchement que leur démarche initiale se solde par un échec* » [3]. Son retour provisoire ou définitif en Afrique du Nord se solde souvent par un échec : il a oublié une partie de sa langue, il est difficilement compris par son entourage. « *Quand ils parlent la langue de leurs parents, ils ont souvent honte de leur accent français (qui leur est reproché par les parents plus lointains qu'ils retrouvent pendant les vacances « au pays »* » [4]. Ils exigent, particulièrement en nourriture, des desserts qui sont introuvables dans le Maghreb, par exemple les « flamby ». Les enfants, pendant leurs vacances « au pays », s'habituent difficilement à son mode de vie. Le dépaysement est trop important. « *En effet l'enfant de migrants est perçu comme un étranger au sein de sa famille.* » [5]

1--M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » l'Harmattan/CIEMI 1993 p. 35
2- S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 85
3-C. GARDOU & J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC 1998 p. 7
4-Idem p. 9
5-M. REY -VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » l'Harmattan/CIEMI 1993 p. 74 -

Mises à part ces contradictions qui existent entre le pays d'origine et le pays d'accueil dans le cursus d'intégration de l'enfant, il y a manifestement, dans les familles d'immigrés, une différence importante entre l'éducation des garçons et celle des filles. Il est évident que l'échec d'une modalité culturelle d'éducation qui serait propre au qui donne une primauté au garçon; il a tous les droits : « *le garçon connaît un processus de survalorisation pendant toute son enfance et son adolescence. Il en résulte une difficulté plus grande que pour les filles à l'autonomie individuelle.* » [1] Apparemment, certains garçons ne rencontrent pas dans leur famille des adultes qui s'opposent à eux et, par la même, prennent de la consistance et peuvent devenir modèle d'indentification; cette absence de modèle d'identification paraît être une des causes du comportement anomique et donc, d'une certaine façon, asocial, qui caractérise un grand nombre de jeunes maghrébins aujourd'hui, et cela marque la faillite d'un modèle éducatif.

Les filles : « *c'est sans doute la question de la place et du rôle des filles dans la famille maghrébine enracinée en France qui donne naissance aux contradictions les plus profondes... De manière générale, l'attitude des mères est centrée sur la reproduction du modèle. La réaction des filles est, bien entendu, l'incompréhension, le refus et la tentation d'insoumission, mais les formes prises tendent globalement à éviter la confrontation ouverte et la rupture. Cela est d'autant plus vrai que les mères se présentent à leurs filles comme simple relais de « l'autorité paternelle ».* » [2]Il y a une espèce de complicité féminine, qui s'installe entre les mères et les filles qui se soumettent malgré tout aux contraintes du « modèle » pour éviter certains désagréments à leur mère. Ce n'est quand même pas une soumission passive et souvent l'attitude de l'aînée de la famille rend service aux cadettes qui ont des marges de liberté plus grandes, qui sont le résultat des mutations provoquées au sein de la famille maghrébine par les « conflits-compromis » avec une aînée qui a vécu souvent une expérience douloureuse. Donc, c'est là où « *se pose la quête difficile d'une identité culturelle à reconstruire entre le mythe du pays " d'origine " (le pays des parents) et les difficiles réalités du pays dit " d'accueil " (celui dans lequel on vit où la plupart resteront.* » [3]

* **L'Ecole**, plus particulièrement, est différente de celle qu'il a connue jusqu'à maintenant; le mobilier est différent, les élèves ne parlent pas « comme lui », ils ont des tenues vestimentaires qui ne sont pas les mêmes que les siennes, les fêtes qui, servent parfois de thèmes d'activités langagières et manuelles, n'existent pas chez

---

1- S. BOUAMAMA & H. SAD SAOUD « Familles maghrébines de France » Desclée de Brouwer 1996 p. 84
2-P. 87 p. 87
3- C. GARDOU & J. PIERREUSE « Enfants défavorisés, enfants d'immigrés : pour échapper au ghetto » UNAPEC 1998 p. 7

lui : Noël, la Chandeleur, Carnaval, Pâques. Les écoles coraniques sont loin de ressembler à nos écoles, la description est significative : « *L'école coranique, quand elle n'utilise pas la mosquée, fonctionne dans des locaux généralement privés d'air et de lumière. Le taleb y fait apprendre le coran sans commentaire ni discussion. a longueur de journée s'élève une lente mélopée rythmée par des intonations rituelles, qu'accentue parfois le balancement du corps.* » [1]. Certains immigrés qui viennent de villages assez isolés n'ont connu que ce cadre scolaire. Dès le plus jeune âge, dans les pays du Maghreb, il y a une ségrégation sexuelle, la fille n'a souvent que des préoccupations domestiques, pour apprendre à tenir un foyer à son tour.

La préhension de cet environnement est aussi importante pour l'enfant que pour l'enseignant, qui doit savoir composer, s'adapter pour comprendre l'enfant qui lui est confié : « *Le sujet se donne son environnement dans la mesure où il y sélectionne et y travaille, selon ses logiques singulières, ce qui pour lui y fait sens, dans la mesure où il se le construit comme monde.* » [2]
Donc, nous proposons à l'enfant maghrébin une certaine " culture ", c'est à dire « *l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation* » [3], qui s'oppose à l'endoculturation, comme s'opposent au point de vue culturel, pays d'origine et pays d'accueil. Le problème est d'importance car c'est celui de l'origine de la diversité humaine à partir d'une même donnée morphologique et psychologique fondamentale. D'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre, d'un moment historique à l'autre, nous partageons des expériences différentes, comme différentes sont les institutions sociales qui nous font être ce que nous sommes. D'une génération à la suivante, il n'y a pas qu'un lien biologique d'hérédité, mais un lien de tradition. L'éducation, c'est la transmission, par des mots, de tout un héritage culturel dû à ceux qui nous ont précédés, et cette éducation est différente suivant les ethnies : par exemple, un Français émet malencontreusement un rot furtif au cours d'un repas, il est confus et demande qu'on veuille bien l'excuser ; un Musulman, au contraire provoque un rot de bienséance pour honorer ses hôtes et le ponctue d'un « hamdoula » satisfait, pour prouver qu'il a fait un excellent repas.

La socialisation et l'enculturation se manifestent dans la pluriculturalité. « *Certes, la famille reste un lieu privilégié de ces processus et l'on ne peut plus nier que la pluralité et la diversité caractérisent désormais l'environnement humain de l'enfant. Au carrefour des multiples attentions éducatives-parents, enseignants, nourrices,*

1-A. AÏSSOU « Les beurs, l'Ecole et la France » L'Harmattan CIEMI 1987 P. 28-29
2-B. CHARLOT, E. BAUTIER, S. Y ROCHEX « Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. » A. Colin 1992 P. 19-20
3-Micro-Robert Édition 1992 P. 309

éducateurs-l'enfant est sollicité de toutes parts selon des modalités et avec des valeurs qui ne sont pas toujours concordantes. Comment réagit-il face à cette pluralité ? Comment assurer la cohérence de son éducation ? Quelle est, quelle peut être la place des valeurs véhiculées par l'école ? » [1]

L'enfant immigré subit le choc de deux cultures au cours de son insertion : « *Dans le parcours initiatique des enfants de migrants appelés à évoluer dans un monde différent de celui de leurs parents, l'école aura un rôle très important à jouer, car c'est là que se détermine, en grande partie, la rencontre de l'enfant avec le monde dans lequel il grandit.* » [2]

Des problèmes fondamentaux se posent donc à travers l'appréciation différentielle des autres cultures ; on peut se demander jusqu'où l'homme est adaptable ? « *Or l'école peut relever le défi, nous pensons même qu'elle en a les moyens* » et qu'elle va « *reconnaître aussi que l'on peut accéder à un savoir commun, qui, loin d'annuler ces différences, permettra de mieux comprendre et de mieux entrer en relation avec les autres et le monde.* » [3]

1-M. ABDALLAH-PRETCEILLE « Quelle école pour quelle intégration ? » Hachette Education 1992 p. 58
2-M. REY-VON ALLMEN « Psychologie clinique et interrogations culturelles » l'Harmattan/CIEMI 1993 p. 66
3 -P MÉRIEU « L'école, mode d'emploi » BSF 1992 p. 104-105